

原著

学生の授業評価に基づく授業改善の試み — 講義型受動的学習型から能動的学習型への展開 —

中野 良哉¹⁾

The attempt for the improvement of the teaching approaches based on the student's class-evaluation
— From the lecture type passive learner class to the active learner class —

Yoshiya Nakano¹⁾

要 旨

本研究では、学生による授業評価を前期授業で行い、その評価結果に基づいて後期授業の改善を行うことによって、学生の授業評価、自己評価、満足度、成績に変化が見られるかについて検討を行った。後期授業における改善方法としては、学生参加型授業の方法が用いられた。具体的には、1) プレゼンテーション・ソフトウェアによる講義時間を削減、2) 学生による実演形式の学習を導入、3) 実演後にビデオフィードバック及び学生相互による評価を行う、の3点である。その結果、授業評価の「わかりやすさ」「授業進度」「授業の構成」「学生への対応」、自己評価の「学習内容の理解」、「授業に対する満足度」の評価が有意に高まった。このことから、講義型授業に学生参加型の能動的学習型授業の要素を取り入れることで、学生の授業評価は改善することが示された。

キーワード：授業評価，自己評価，能動的学習型授業，授業改善

Abstract

This research examined the changes in the students' class evaluations, the self-ratings, satisfaction ratings and the students' records, before and after the attempt for the class improvement. The attempts for the improvements on the teaching approaches were based on the results of the students' class-evaluations in the first semester. The student-oriented teaching methods were used for the improvements in the second semester. The methods were the following: 1) the reductions of the curriculum by using the presentation-software. 2) the demonstrative presentations by the students. 3) using the video feedback and reciprocal peer evaluation after the students' presentations. As the results, the significant improvements (compared with the lecture in the first semester) were found in the class evaluations of "the explicitness", "the speed of the class", "the instructional design", "correspondence to the students" and also in the students self-ratings of "understanding of the contents of the study", "the satisfaction for the class". The improvement of the students' class-evaluations were shown by the taking the elements of the student-oriented active learner class into the lecture type passive learner class.

1) 高知リハビリテーション学院言語療法学科

Department of Speech, Language and Hearing Pathology, Kochi Rehabilitation Institute.

key words : students' class-evaluations, students' self-ratings, student-oriented active learner class, improvement on the teaching approaches

【はじめに】

講義形式で行う授業方式の場合、教員は情報の伝達者となり、授業の内容に多くの学習事項を盛り込むことができるといった利点がある反面、学生が授業に対して受け身になりやすく、学生からの質問や評価が伝わりにくいという欠点がある¹⁾。

このような特徴を持つ講義型授業について、授業評価を用いた授業改善の取り組みが報告されている。例えば、太田¹⁾は、1回の授業で1単元を終えられるように、分量を調節し、プレゼンテーションの方法、プリント配付について改善を行った場合、「授業の進度」といった項目の評価が有意に高くなることを報告している。澤田²⁾は、講義型授業において、プレゼンテーション方法、配付資料の変更、授業通信の導入を行った。その結果、「シラバス」「興味・関心」「内容理解」「対応満足」「受講価値」「総合評価」「教材準備」「文字・板書」「ポイント強調」「質問・発言」「知識・技術」といった項目の評価得点が授業改善後に有意に上昇することを示した。しかし、その一方で、「ポイント強調」「質問・発言」「知識・技術」については、演習型の授業と比較した場合、授業改善後でも評価の得点が有意に低いという結果が示された。

これまでの研究では、講義型よりも演習型授業の評価の方が、評価得点が高いという報告がある^{3),4)}。その理由として、河野らは、演習形式の授業は少人数であるため教育が行き届き、教員や学生の動機付けが高く、意欲的な学習がなされることをあげている。また、眞榮城ら³⁾は学生の参加型形式を取ることが多いため、演習や実習において授業満足度が高くなるのではないかと述べている。

これらのことをふまえると、授業評価を高めるためには演習型授業と比較すると講義型授業の方が、より多くの側面での工夫改善が必要であるといえるだろう。少人数の学生による、テキストの輪読や自由研究発表といった、学生主導による主体的学びの

形成を目的とする演習形式と、短時間での大量の知識伝達を多数の学生に対して行うことを目的とする講義形式とでは、そもそも教育のねらいは異なる。しかし、講義型授業を改善するにあたっては、授業の目的に沿う範囲で、演習型授業の特徴のひとつである、学生の参加型形式を一部に取り入れることは有効であると考えられる。

学生の講義への参加という視点から、授業改善の取り組みを分類した溝上⁵⁾によれば、授業改善のタイプは、タイプ1「講義型・受動的学習型」、タイプ2「講義型・能動的学習型」、タイプ3「学生主導型・能動的学習型」の3つの授業改善があげられる。タイプ1は、「講義型・受動的学習者」の組み合わせにおいて、話し方や板書の仕方、実物やモデルによる提示などの改善を行うタイプである。タイプ2は、「講義型・能動的学習者」の組み合わせにおいて、質問書や授業通信などを用い、講義型授業の形態をとりつつも、学生との双方向性を確保するタイプであり、そのための授業ツールの開発やメディアの使用上の工夫を行うものである。タイプ3は、「学生主導型・能動的学習者」の組み合わせにおいて、学生同士がディスカッションやディベートを行ったり、情報機器を活用するための授業デザインや学習環境の開発を行うものである。

授業改善を行うにあたり、どのタイプの改善を行うかは、当然それぞれの授業の内容や目的、教育目標やカリキュラムとの関連をふまえて検討されなければならない。例えば、形式陶冶を前提とした授業であれば、自己学習力の向上や思考力の向上といった効果が求められるため、タイプ3のような、討論授業やディベート、学生主導による共同学習といった能動的な学習を取り入れるというように、学生の学習を促進するための改善が有効であると考えられる。一方で、知識の習得のみならず特定のスキルの習得を目的とする授業、例えば医療や福祉分野での専門職養成課程では、知識と技能の両方の習得を目

的とする授業が多く行われ、それらは実質陶冶を前提としていることが多い。このような授業では、学習者は比較的授業に対して受動的であり、教育者は主に情報の伝達者としての役割を担い、最終的には学生が就職試験や国家試験に合格し、専門的・技術的職業につくことを目指し、知識や技能があらかじめ定められた地点までどの程度到達したかといった成果が求められる。そうした授業において、学生の講義への参加という視点から授業改善を行うとすれば、タイプ2のように講義型授業の形態をとりつつも、学生との双方向性を確保するために質問書の導入、知識の理解と技術の習得のために学生間によるロールプレイの実施、学生相互の学習過程の導入、そのためのメディアの活用といった方法を取り入れ、「受動的学習型」から「能動的学習型」へと授業を展開できる可能性がある。しかし、授業評価に基づき、先に述べたような「講義型・受動的学習型」講義から「講義型・能動的学習型」講義への改善を行った場合、学生の授業評価、自己評価、満足度といった評価項目によって、授業改善の効果の反映のされやすさが異なることも考えられる。そうした授業改善を行うことが、授業評価や自己評価、満足度にどのような影響を及ぼすのかについては、報告が少ない。

そこで、本研究では、言語発達に関する知識の習得と、言語発達を評価するスキルの習得を講義目標とする「言語発達学」の授業を対象に、通年授業の前期授業の授業評価に基づき、改善の視点を抽出するとともに、後期授業において、前期授業の問題点をふまえ、より能動的な学習者へと学生を導くための授業改善を実施し、このような試みが授業評価に及ぼす影響について検討することを目的とする。

【方法】

1. **被調査者**：被調査者はA県内の4年制私立専門学校に在籍し3年次に専門科目「言語発達学」を受講した学生31名(男性6名、女性25名)であった。
2. **対象授業**：平成18年度3年次生対象の専門必修科目「言語発達学」(通年)を授業評価の対象とした。

「言語発達学」は言語発達に関する知識の理解と、言語発達を評価するスキルの習得を講義目標とする科目である。出席の確認は毎回行われ、出席状況が評価の対象となることは講義のガイダンスの際に学生に通知されていた。授業の担当教員は男性専任教員であり、教職歴は、前期授業開始の時点で5年1カ月であった。

3. **授業評価および授業改善の流れ**：通年授業の前期授業の授業評価に基づき、授業改善点を抽出し、後期授業においてそれを実施し、再度授業評価を行った。

4. **授業評価の手続き**：質問紙への記入について同意を得た学生に対し、授業評価、自己評価を平成18年8月の「言語発達学」の前期定期試験終了後、および平成18年12月の「言語発達学」の後期定期試験終了後を用いて実施した。評価は、授業へのアンケートの形式で行い、記名式で行われた。記名を求める際には、学生の行った授業評価が成績評価に関係しないことを確認した。なお、授業評価の際に被調査者はそれぞれの科目の試験結果および成績については知らされていなかった。

5. 調査内容

1) 学生による授業評価：授業評価項目は中野⁶⁾が用いた22項目を使用した。主な項目は、「この授業の内容は興味の持てるものであった」、「この授業は聞き取りやすかった」、「質問に対する対応は適切であった」などである。これらの評価項目に対して、「1. 全くそう思わない」～「5. 非常にそう思う」の5段階で評定を求めた。

2) 学生による自己評価：中野⁶⁾が用いた17項目を使用した。主な項目は、「授業は集中して聞いていた」、「質問等を積極的に行った」、「授業にまじめに出席した」などである。これらの評価項目に対して5段階で評定を求めた。

3) 学生の授業に対する満足度：対象授業について学生がどの程度満足していたかを測定するため、満足度を測定する項目を用意した。授業に対して、「1. 全く満足できない」～「5. 非常に満足できる」の5段階で評定を求めた。

4) 授業担当教員の特性評価：松田⁷⁾、三宅⁸⁾は、教員の人柄の評価が学習達成感に係わっていることを示しており、牧野⁹⁾は、教員の特性評価と授業の満足度との間に相関を認めている。そこで、授業に対する満足度とあわせて教員の人柄の良さといった教員の特性評価を取り上げ検討を行うこととする。主な項目は、「この授業の担当教員は友好的である」、「この授業の担当教員は熱意がある」などである。これら、6項目に対して5段階で評定を求めた。この得点が高いほど、授業担当教員の人柄についての評価が高いことを示す。

5) 成績の指標：学生の成績は、平成18年8月に実施された専門科目「言語発達学」の前期定期試験、および、12月に実施された後期定期試験結果を用いた。試験の形式はいずれも筆記試験であった。成績は100点満点とし、その他の指標の得点範囲は1点から5点であり、得点が高いほど、評価が高いことを示す。

6. 授業改善の内容：具体的な改善の試みとしては、1. 前期授業では、主にパソコンによるプレゼンテーション・ソフトウェアを用いた講義形式で行われ、補助教材として、ビデオ教材が用いられたが、後期授業では、プレゼンテーション・ソフトウェア

による講義時間の削減を行った。2. また、後期授業では、前期と同様にビデオ教材を導入するが、視聴後に新たに質問書を学生に配付し、疑問点について記入させ、回収後、教員が学生の質問を取り上げ、質問を記入した学生と対話しながら解説を行った。

3. さらに、後期では学生の参加意欲を高めるために、前期よりも短い講義を教員が行った後、その内容について学生による実演形式を用いた。具体的には、教室の前方に学生の演習用の机を1つ置き、学生がペアを組み、検査者役と被検査者役にわかれ、教員及び他の学生の前で指定された検査項目による発達評価の実演を行った。その実演に対してビデオ教材による模範検査場面を提示し、他の学生が、良い点、改善すべき点についてコメントを行った。その後、実際に実演を行った学生が自らの実演について気づいた点や疑問点について報告した。このような学生相互による評価を終えた後に、教員が、学生からは出なかった視点をふまえ総合的なアドバイスをした。この一連の流れを、受講生が全員交代で行った。以上の3点について講義型・受動型授業から講義型・能動型授業へと改善を行った(表1)。

6. 分析方法

中野⁶⁾の授業評価、自己評価の尺度構成をもとに

表1 本研究における評価対象授業について

	前期授業	後期授業
授業の形態	講義型	講義型
学習者の授業への参加形態	受動的学習型	能動的学習型
講義内容	乳幼児の発達とその評価	乳幼児の発達とその評価
プレゼンテーションソフトによる講義の割合	授業時間の2/3	授業時間の1/4
視聴覚メディアの活用	あり (乳幼児の発達について)	あり (乳幼児の健診について)
学生による実演	なし (津守、遠城寺式発達検査項目について講義形式で授業を行う)	あり (ビナー V 知能検査項目について実演形式で授業を行う)
授業中における相互作用の質		
学生と教員との双方向性		
質問書の活用	なし	あり
個々の学生に対する教員のフィードバック	なし	あり
学生間での相互評価	なし	あり
視聴覚メディアによるフィードバック	なし	あり

下位尺度ごとに合計したものを、教員特性評価は6項目を合計したものを尺度得点とした。授業改善の前後による授業評価、自己評価、満足度、教員特性評価、成績の変化については、統計的手法として Paired t-test を用いた。なお、本研究の統計学的有意水準は全て5%未満とした。

【結果と考察】

1. 授業評価、自己評価の尺度について

授業評価、自己評価、担当教員の特性評価、授業に対する満足度と成績の各得点の平均と標準偏差は表2に示すとおりである。

2. 前期と後期の授業評価の比較

1) 授業改善の前後による授業評価の変化

授業評価の「わかりやすさ」「授業進度」「授業の構成」「学生への対応」については、前期授業評価と比較し後期授業評価では有意に高い評価が認められた(表2、図1)。まず、「授業進度」は前期授業評価の中では最も評価の低い項目であった。その理由として、板書量が多くノートに書き写すことに学生が追われてしまったため、授業進度が速く感じた

ことが考えられる。ノート自体は自宅学習の際の有用な資料として活用されることが期待されるが、書き写す作業に多くの時間をとられてしまうため、授業時間内に学生が授業内容について理解を深めるための時間を確保する必要があると考えられた。前期授業において発達検査の評価の視点について板書したり口述筆記した内容について、後期授業では未習得の別の発達検査を用い、その実施手続きのみ板書を書き写させ、それ以外の内容については、学生に子ども役、検査者役を割り当て、ロールプレイを導入すると同時に、他の学生のロールプレイを全員で評価し、そうした相互作用を通して、発達検査の評価の視点について理解を深めることをねらいとして

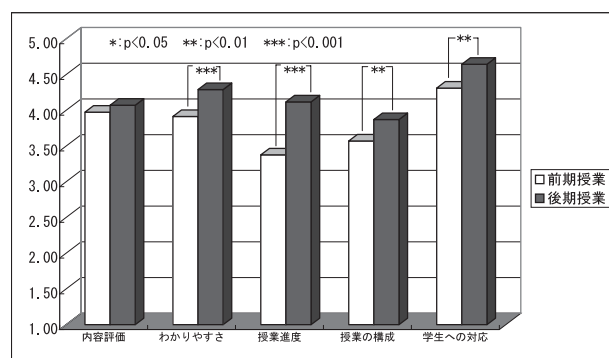


図1 前期・後期授業の授業評価の比較

表2 前期授業と後期授業の授業評価、自己評価、満足度、教員特性評価、成績の平均、標準偏差

	前期授業		後期授業		t 値	自由度	有意確率 (両側)	
	M	SD	M	SD				
授業評価								
内容評価	3.97	(0.64)	4.07	(0.60)	-1.06	30.00	p=0.3	n.s.
わかりやすさ	3.91	(0.64)	4.29	(0.55)	-4.27	30.00	p<0.001	***
授業進度	3.38	(0.74)	4.12	(0.64)	-5.15	30.00	p<0.001	***
授業の構成	3.57	(0.51)	3.87	(0.45)	-3.40	30.00	p<0.01	**
学生への対応	4.31	(0.64)	4.64	(0.40)	-3.48	29.00	p<0.01	**
自己評価								
意欲的な取り組み	3.88	(0.47)	3.89	(0.51)	-0.21	30.00	p=0.84	n.s.
積極的な学習態度	2.14	(0.61)	2.19	(0.57)	-0.62	30.00	p=0.54	n.s.
学習内容の理解	3.65	(0.67)	3.86	(0.77)	-2.06	30.00	p<0.05	*
課題及び出席	4.47	(0.58)	4.59	(0.54)	-1.25	30.00	p=0.22	n.s.
満足度	3.86	(0.74)	4.21	(0.49)	-3.36	28.00	p<0.01	**
教員特性評価	4.12	(0.57)	4.23	(0.56)	-1.14	29.00	p=0.26	n.s.
成績	70.19	(9.76)	69.61	(13.00)	0.29	30.00	p=0.77	n.s.

授業の改善を行った。その結果、ロールプレイを導入した時間だけ板書を書き写す時間が減少したこと、1回の授業で取り上げる項目を絞るかわりに、1つ1つの項目について取り扱う時間を増やしたため、作業に追われている感覚がなくなり、授業の進度に対する評価が向上したと考えられる。また、「わかりやすさ」の項目についても、上述のように学生が授業時間内で内容を理解することに費やせる時間が増えたこと、ビデオフィードバックなどの視聴覚教材を導入したことにより、学生の実演、学生相互のフィードバック、それに対する教員のコメントや解説を補うことや、質問書を導入したことにより、学生の理解を助けることが出来たため、有意な向上が認められたと考えられる。

「学生への対応」の評価が有意に高まった理由としては、学生の実演に対して教員が1つ1つフィードバックを行ったこと、また、学生相互のフィードバックに対して、教員がそれを促したり、コメントしたりといった活動を授業内で積極的に行ったためと考えられる。ビデオ教材に対しては、学生からの質問を質問書で受け付け、それに対する解説を教員が学生一人ひとりと対話しながら行った。こうしたことが教員と学生間のコミュニケーションを成立させる手段として機能したことが、「学生への対応」の評価向上につながったと考えられる。

さらに、これまで述べたような授業の構成上の変化が全体として学生にポジティブに評価されたため、「授業の構成」の評価も向上したと考えられる。

一方、「内容評価」については有意な差が認められなかった。これについては、今回の2つの授業形式は同一の科目内で同一の授業目標のもとに行われたため、「内容評価」については有意な差は認められないことが予想されており、それを支持する結果となった。

2) 授業改善の前後による自己評価の変化

自己評価の「学習内容の理解」には有意な差が認められ、後期の講義型・能動学習型授業の方が、前期の講義型・受動学習型授業よりも有意に高く評価されていた。一方で、「積極的な学習態度」は有意

な差が認められずともに低い評価を示す結果となった。「課題及び出席」は、いずれの授業においても比較的高く評価されており、有意差は認められなかった(表2, 図2)。

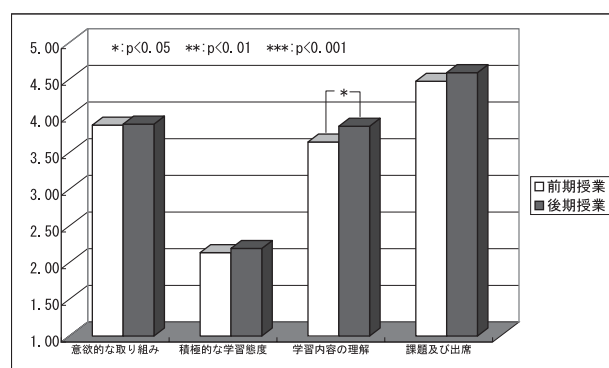


図2 前期・後期授業の自己評価の比較

「学習内容の理解」に変化がみられた理由として、1つ1つの検査を学生が自分たちで実演したり、ビデオフィードバックを受けたり、他の学生の実演を観察することで、視覚情報をふまえて、発達検査の実施や評価のポイントについての理解が深まったことが考えられる。自己評価の中で唯一「積極的な学習態度」の評定値が低いままであった理由については、その評価項目にあてはまるような学習行動が十分に促されていないことが考えられる。「積極的な学習態度」の評価項目は「授業に関連のある本や資料を調べた」「普段から、授業内容の復習をしっかりと行っていた」といった、授業外での態度の測定項目を含むものであった。しかし、後期の講義型・能動学習型授業の場合では、学生の学習上の問題が授業内で解決されることが多く、あえて教員の方から、授業外での取り組みを促さない限り、こうした態度は養われなかったことが考えられる。このようなことから、講義型授業に能動学習型授業の要素を取り入れることが、「学習内容の理解」についての自己評価を向上させることにつながるが、その場限りの取り組みにならないよう適切な授業時間外学習をあわせて促す必要性が示唆された。

3) 授業改善の前後による満足度, 教員特性評価, 成績の変化

授業に対する満足度は後期の講義型・能動学習型授業の方が有意に高く評価されていた。中野⁶⁾は, 授業に対する満足度が, 授業評価の「内容評価」「わかりやすさ」「学生への対応」, 自己評価の「学習内容の理解」と相関することを報告している。本研究では授業改善により, 「わかりやすさ」「学生への対応」「学習内容の理解」の評価が後期授業で向上したことが示されており, こうした側面の改善が授業に対する満足度を高めるのに有効であることがわかった。

次に, 教員の特性評価については有意差は認められなかった。後期授業では, 前期授業とは異なる授業形式を導入し, 学生の授業評価は高まったが, それによって, 教員の特性評価が変化することはないようである。むしろ今回用いた教員の特性評価が比較的安定した評価の側面であることが確認されたといえるだろう。

成績については, 前後期それぞれの定期試験の結果をもとに算出し, その平均点を比較したところ有意な差は認められなかった。

本研究の課題として, 実際の授業を用いた研究では, 複数考えられる改善点のなかから, それぞれ検証するために1つのみ実施する, あるいは実施しないことには倫理的な問題があるが, 今回実施された複数の改善策が全て等しく効果を持っていたのか, あるいは単独でも評価の向上が見られるのか, 1つ1つの改善策を別個に検証できていない点があげられる。授業評価と成績との関係についても, 前期と後期では試験の形式はほぼ同一であっても, 出題範囲と試験内容が異なっているため, 授業改善による成績の変化についての直接的な検討は課題として残されている。

【結論】

本研究では 授業改善のための授業評価を実施し, その評価結果に基づいて授業改善を行うことにより, その前後で学生の授業評価, 自己評価, 満足度,

成績に変化がみられるのかについて検討を行った。

具体的には, プレゼンテーション・ソフトウェアによる受動学習型講義形式を用いた前期授業の授業評価に基づき, 後期授業ではプレゼンテーション・ソフトウェアによる講義時間を短縮し, ビデオ教材及び質問書を導入し, 学生の実演形式や学生相互評価も取り入れ, 学生教員間, ならびに学生間の双方向的授業を試み授業改善を行った。その結果, 具体的な改善に関わる授業評価項目の「わかりやすさ」「授業進度」「授業の構成」「学生への対応」, 自己評価項目の「学習内容の理解」の評価が有意に高まり, 授業に対する満足度についても有意な向上が認められた。

【文献】

- 1) 太田伸幸：授業評価を用いた授業改善の試み
プレゼンテーションソフトを用いた講義方式,
愛知工業大学研究報告 A 基礎教育センター論
文集39:45-53, 2004。
- 2) 澤田忠幸：授業評価の年次変化と授業タイプに
よる違いの影響 大学教育学会誌28(1)(通号53)
:102-109, 2006。
- 3) 眞榮城和美, 秦野悦子：学生による授業評価(2)
2004年度前期調査。白百合女子大学研究紀要
(40):109-124, 2004。
- 4) 河野和明, 津田早苗・他：学生による授業評価
の方法論的考察 東海学園大学人文学部におけ
る2002年度秋学期の結果から。東海学園大学研
究紀要 人文学・健康科学研究編9:117-139,
2004。
- 5) 溝上慎一：学生を能動的学習者へと導く講義型
授業の開発 学生の内面世界のダイナミックス
をふまえた教授法的視点(〈特集〉「教育」問題
としての大学改革)。教育學研究70(2):
165-175, 2003。
- 6) 中野良哉：学生による授業評価と達成動機に関
係。高知リハビリテーション学院紀要7:1-9,
2005。
- 7) 松田文子, 三宅幹子・他：学生による授業評価

- と自己評価，授業選択態度，及び成績の関係—
教職必修科目「生徒指導論」の場合. 広島大学
教育学部紀要 第一部 心理学48：121-130，
1999 .
- 8) 三宅幹子，森田愛子・他：学生による授業評価
と自己評価，当該授業に関する意欲・期待，及
び成績の関係—教職必修科目「生徒指導論」の

- 場合 . 広島大学大学院教育学研究科紀要 第三
部 教育人間科学関連領域50：405-414，2001 .
- 9) 牧野幸志：学生による授業評価と自己評価，成
績，及び学生の満足感との関係 教養選択科目
「社会心理学」の場合 . 高松大学紀要35：1-16，
2001 .